

Zukunft der Bildung: wissenschaftliche Ausbildung für die europäische Einwanderungsgesellschaft ; das Beispiel Lehrerbildung

Krüger-Potratz, Marianne

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Krüger-Potratz, M. (2000). Zukunft der Bildung: wissenschaftliche Ausbildung für die europäische Einwanderungsgesellschaft ; das Beispiel Lehrerbildung. *Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid*, Migration und ethnische Minderheiten 2000/2, 13-20. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-206058>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Mitglied der
Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Zukunft der Bildung: Wissenschaftliche Ausbildung für die europäische Einwanderungsgesellschaft: das Beispiel Lehrerbildung

Marianne Krüger-Potratz

Professorin für Allgemeine Pädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft und Interkulturelle Studien an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Internationalisierung ist ein Stichwort, das in den letzten Jahren zunehmend die Evaluations- und Reformdiskussionen bestimmt. Bei vielen Gelegenheiten werden die Fächer und Fachbereiche aufgefordert, ihre Studiengänge zu europäisieren resp. zu internationalisieren: auslandbezogene oder (bilinguale) Studiengänge mit Doppeldiplom u.ä.m. einzurichten oder zumindest einen Teil ihrer Veranstaltungen in Englisch anzubieten. Angestrebt wird eine Erhöhung der Zahl ausländischer Studierender und gleichzeitig sollen deutsche Studierende auf den europäischen Arbeitsmarkt vorbereitet sowie generell international konkurrenzfähig gemacht werden. Auffällig ist, dass die schon gegebene Internationalisierung der Studierendenschaft durch die Zuwanderung der letzten 30 Jahre in diesen Zusammenhang nur eine marginale Rolle spielt und die von den Bildungsinländerinnen und Bildungsinländern sowie Aussiedlerinnen und Aussiedlern „mitgebrachten“ sprachlichen und kulturellen Kompetenzen nicht (explizit) in dieses Kalkül einbezogen werden.

Für die Internationalisierung der Studiengänge für pädagogische Berufe und speziell für Lehramtsstudiengänge ist bisher nur wenig geschehen. Auslandssemester werden - ganz traditionell - vorrangig von den Studierenden der neueren Sprachen wahrgenommen, und selbst hier sind es letztlich nur wenige, die diese Chance nutzen (können). Das Argument, dass die Ausübung pädagogischer Berufe eher auf den nationalen Raum beschränkt ist, und dass die Tätigkeit als Lehrkraft - von Ausnahmen abgesehen - an die deutsche Staatsangehörigkeit gebunden ist, greift nur bedingt. Denn dieser nationale Raum ist längst »internationalisiert«. Die Schulen, für die die Lehrkräfte ausgebildet werden, sind seit mehr als 30 Jahren mit den Folgen der verschiedenen Migrationsbewegungen konfrontiert. Dies gilt auch für die Arbeitsfelder der Sozialpädagogen oder Erwachsenenbildner. Außerdem sind - spätestens seit Ende der 1980er Jahre - die Schulen explizit aufgefordert, sich »für Europa zu öffnen« - und alle Schülerinnen und Schüler in einer und für eine europäische Einwanderungsgesellschaft auszubilden.

Angeregt und unterstützt durch größere und kleinere Modellversuche haben eine Reihe von Schulen - quer durch die Schulformen und -stufen - verschiedene Ansätze des Umgangs mit kultureller und sprachlicher Vielfalt entwickelt und sich »auf den Weg nach Europa« gemacht: Sie arbeiten mit Partnerschulen in verschiedenen Ländern zusammen, sie bieten neue Möglichkeiten des Sprachenlernens an und sie bemühen sich, interkulturelles Lernen als Querschnittsaufgabe zu etablieren. Einige - allerdings noch viel zu wenige - haben interkulturelles *und* europaorientiertes Lernen explizit in ihr Schulprofil aufgenommen. Zu letzteren gehören keineswegs nur Schulen mit hohem Ausländeranteil, die hier eine Chance sehen, ihr „Problem“ offensiv zu wenden. Die Botschaft, dass interkulturelle Erziehung und europäische Dimension im Unterricht keine Spezialität einzelner, sondern eine

Aufgabe aller Schulen ist, ist - so könnte man resümieren - im Schulbereich zumindest angekommen¹.

Doch noch wird Interkulturelle Pädagogik zu oft als „Reparaturpädagogik für Migrationsschäden“ bei ausländischen Schülerinnen und Schülern einerseits und als „Toleranztraining“ für inländische Kinder und Jugendliche zum Erhalt des sozialen Friedens in der Schulklasse andererseits missverstanden, während „europäische Dimension im Bildungswesen“ als eine zusätzlich zu vermittelnde Qualifikation für besonders erfolgreiche Schülerinnen und Schüler zur Stärkung im Konkurrenzkampf auf dem Europäischen Binnenmarkt (fehl)interpretiert wird. Daneben finden sich aber auch Ansätze, die erkennen lassen, dass die Bemühungen dahin gehen, die gesellschaftliche Pluralität in Deutschland mit Blick auf auch ein durch Migration geprägtes Europa und auf „Europa in der Einen Welt“ zum Ausgangs- und Bezugspunkt der Neuformulierung schulischer Arbeit zu nehmen.

Die hier nur angedeuteten Innovationsansätze in den Schulen sind zum Teil schon durch Beschlüsse und Erlasse unterfüttert, so z.B. auf nordrheinwestfälischer Landesebene durch den Erlass von 1992 „Begegnung mit Sprachen in der Grundschule“, der die Möglichkeit bietet, die sprachliche Vielfalt in den Klassen produktiv für eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit zu nutzen, oder auf Bundesebene der Beschluss der KMK vom 25. Oktober 1996 „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“, den man durchaus als eine Art Bruch mit den Vorgängerbeschlüssen zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher interpretieren kann und in dem interkulturelle Bildung als Schlüsselqualifikation und Querschnittsaufgabe definiert wird².

Es wäre naiv, die noch gegebenen Schwierigkeiten und ungelösten Aufgaben zu übersehen. Noch gehört der produktive Umgang mit (sozio-)kultureller, ethnischer, sprachlicher Heterogenität nicht zur Normalität in den Schulen. Ebenso wäre es naiv zu meinen, dass das Erreichte bzw. das in Beschlüssen, Erlassen usw. schon Niedergelegte gesichert sei und nur noch umgesetzt und weiterentwickelt werden müsse. Dagegen spricht z.B., dass inzwischen auch das nordrheinwestfälische Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung vor hat, den Begegnungssprachenerlass zu »amputieren«: aus Begegnung mit Sprachen soll Begegnung mit *einer* Sprache, Englisch, für die Grundschulen flächendeckend eingeführt werden. Hochrangige CDU Politiker kündigen an, dass im Fall eines Wahlsiegs der CDU in Nordrhein-Westfalen, der Muttersprachliche Unterricht für Migrantenkinder abgeschafft werden soll, mit dem - allen wissenschaftlichen Erkenntnissen widerspre-

-
- 1 Auf meine Anfrage (23.07.1999) zur Umsetzung des KMK-Beschlusses vom 25. Oktober 1996 „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ hat Prof. Dr. Poelchau für das Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung in einem Schreiben vom 19.08.1999 geantwortet, dass die Empfehlung der KMK an „bisherigen Erfahrungen der Schulen und an bereits auch in Nordrhein-Westfalen erprobten Ansätzen“ ansetze. Ferner heißt es: „Bei der Entwicklung des Schulprogramms, welches jede Schule bis zum Jahr 2000 fertiggestellt haben soll, haben viele Schulen sich dafür entschieden, das interkulturelle Lernen in den Mittelpunkt ihrer schulischen Arbeit zu stellen. Dem Rahmenkonzept, Gestaltung und Öffnung von Schule“ kommt in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung zu, weil einer der fünf Schwerpunkte dieses Landesprogramms die ‚Interkulturelle Verständigung‘ ist. [...] Trotz der vorhandenen vielfachen Ansätze zum interkulturellen Lernen, soll in NRW ein Orientierungsrahmen zur Umsetzung des interkulturellen Lernens in den Schulen und den Einrichtungen der Weiterbildung entwickelt werden“. Vgl. auch: Landtag NRW, Drucksache 12/4767, März 2000 sowie LAGA Februar 2000.
 - 2 In Landtag NRW, Drucksache 12/4767, Antrag, heißt es z.B. „Interkulturelle Bildung und Erziehung sind Teil des allgemeinen Erziehungsauftrags“ (S. 3). - Zur Entwicklung der Beschluss- und Erlasslage siehe Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999.

chenden - Argument, dass nur so ihre Deutschkenntnisse zu verbessern seien (Frankfurter Rundschau, 10.3.2000)³. Die Überlegungen zu Englisch als Begegnungssprache, aber auch andere Initiativen des Ministeriums, wie z.B. die Stärkung und Ausweitung bilingualer Angebote, zeigen, wie schwer es fällt, von der tatsächlich gegebenen sprachlichen Situation in Schule und Gesellschaft ausgehend, umsetzbare Konzepte zu entwickeln und sprachliche und kulturelle Vielfalt nicht (nur) additiv zu denken, nach dem Muster: eine weitere (Welt-)Sprache, Fach plus Sprache/Sprache im Fach usw.⁴.

Die wissenschaftliche Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen, und speziell von Lehrerinnen und Lehrern, hat auf die durch die Migrationen und Europäische Einigung veränderten politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse, auf die neue Heterogenität der Schülerschaft und die neuen Erwartungen, die generell mit schulischer Ausbildung im Hinblick auf ein Vereintes Europa verbunden werden, bisher eher verhalten bzw. arbeitsteilig reagiert: Die Folgen der Migration und Europäischen Integration für Bildung und Erziehung werden in der Pädagogenausbildung zwar thematisiert, aber entweder nur als ein Thema unter anderen oder - ausgegrenzt - in speziellen Zusatzausbildungen. So werden inzwischen an (fast) allen bundesdeutschen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen relativ regelmäßig Veranstaltungen zur „interkulturellen Erziehung“ und „europäischen Dimension im Bildungswesen“ angeboten.⁵ Daneben gibt es - zum Teil schon seit Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre - an einigen Hochschulen Zusatzstudiengänge Interkulturelle Pädagogik. In der letzten Zeit sind in Nordrhein-Westfalen z.B. neue Zusatzstudiengänge „Bilinguales Lernen“ eingerichtet worden.

Doch all diese begrüßenswerten Aktivitäten und Initiativen treffen letztlich nicht den Kern der Sache. Gefordert ist ein Neudenken der Inhalte und eine darauf bezogene Neugestaltung der Strukturen der wissenschaftlichen Ausbildung für pädagogische Berufe unter interkultureller und europäischer Perspektive, um die seit den 1970er Jahren dominante Problemdefinition zu überwinden. Letztere würde, versuchte man sie in einem Satz zu fassen, ungefähr so lauten: Die Migration hat sprachliche und pädagogische Probleme erzeugt, die mit in besonderen Angeboten durch besonders qualifizierte und engagierte Expertinnen und Experten zu lösen sind. Dies erzeugt die falsche Wahrnehmung, dass die »normale« Lehrkraft, der »normale« Diplompädagoge damit nicht befasst werden müsse; sollte er selbst auf dieses Problem in der Praxis treffen, ohne es an Experten delegieren zu können, so könne er

3 Siehe hierzu die kontroverse Debatte bei der Beratung der Drucksache 12/4767 Landtag NRW, März 2000. In dem Schreiben des MSWFW vom 19.08.1999 hieß es: „Das Programm ‚Begegnung mit Sprachen in der Grundschule‘, das in NRW seit 1992 besteht, soll Interesse an Sprachen und Freude am Umgang mit ihnen wecken, die Gleichwertigkeit der Sprachen und Kulturen bewusst machen und dadurch einen Beitrag zur interkulturellen Erziehung leisten“ (Antwortschreiben MSWFW 19.08.1999, S. 2).

4 Dies ist nicht als Argument *gegen* bilinguale Bildungsangebote zu verstehen, sondern die Kritik gilt der Tatsache, dass nicht mit gleicher Konsequenz versucht wird, auch andere Konzepte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit umzusetzen, Konzepte, wie sie z.B. im Rahmen des vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung initiierten und durchgeführten BKL-Modellversuchs „Wege zur Mehrsprachigkeit“ entwickelt worden sind. Bilinguale Angebote sollten Teil einer vielgestaltigen Bildungslandschaft mit der jeweiligen lokalen/regionalen Situation angepassten Sprachlernangeboten. Dabei ist es durchaus denkbar, dass nicht nur die Schulen eine Reihe von Angeboten auch in Zusammenarbeit mit anderen Bildungsinstitutionen machen.

5 Dies zeigt eine von der Sektion für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft durchgeführte Auswertung der Vorlesungsverzeichnisse und Befragung ausgewählter Hochschulen.

ja immer noch über Fortbildung sich nachqualifizieren. In diesem Sinne kann man den Befund der nordrheinwestfälischen Sachverständigenkommission Lehrerausbildung, dass „die Lehrerinnen und Lehrer für die Schule von morgen [...] heute für eine Schule von gestern ausgebildet“ werden (Gemeinsame Kommission 1996, S. 64) nur zustimmen und muss den von ihr aufgelisteten vierzehn Mängeln einen fünfzehnten hinzufügen: die noch immer gegebene Nationalzentriertheit der wissenschaftlichen Ausbildung für pädagogische Berufe.

Das Bild, das sich bei der Durchsicht der in den letzten Jahren von verschiedenen Seiten - darunter auch von speziell einberufenen Kommissionen auf Bundes- und Landesebene - vorgelegten Vorschläge für eine Reform der Lehrerausbildung bietet, weist im Prinzip das gleiche Defizit auf. Sichtet man diese Vorschläge unter der Frage, inwieweit und vor allem *wie* interkulturelle und europäische Bildung in diesen Vorschlägen Berücksichtigung finden, so bietet sich ein ausgesprochen uneinheitliches und unbefriedigendes Bild:

Die nordrheinwestfälische Denkschrift „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ (1995) enthält ein ausgesprochen anregendes Kapitel zur Internationalisierung der Schule. Im Kapitel zur Lehrerbildung hingegen sind die für das „Haus des Lernens“ entwickelten Vorstellungen nicht fortgeführt worden. Interkulturelle Bildung und europäische Dimension im Bildungswesen kommen in diesem Kapitel schlicht nicht mehr vor! Diese Leerstelle füllt zwar das Kapitel „Lehrerinnen und Lehrer für das Haus des Lernens“ im dem schon genannten Abschlussbericht der Sachverständigenkommission »Lehrerausbildung« der »Gemeinsamen Kommission für die Studienreformkommission im Landes Nordrhein-Westfalen« (Lehrerinnen und Lehrer für das »Haus des Lernens« 1996), doch leider nur in Form eines gesonderten Textes im Anhang (S. 113f.). In diesem Text wird Interkulturelle und europäische Bildung als Querschnittsaufgabe entwickelt. Kritisiert wird die Etablierung der interkulturellen Pädagogik als Zusatzangebot sowie die in den Hochschulen anzutreffende Trennung von Interkultureller Pädagogik und Europäischer Dimension im Bildungswesen. Gefordert wird ein *Paradigmenwechsel*, d.h. eine Veränderung der Lehrerbildung im Kern im Sinne der „Einführung einer Interkulturellen und Europäischen/Internationalen Dimension in alle Ausbildungssteile“. Gedacht wird dies - zu Recht - als langer „Prozess des Umdenkens, des kritischen Befragens bisheriger Ausbildungsgegenstände und -muster, des Erprobens neuer Sichtweisen in allen an der Ausbildung beteiligten Fächer und Institutionen“ sowie in allen Phasen (Lehrerinnen und Lehrer für das »Haus des Lernens« 1996, S. 114). Wünschenswert wäre es gewesen, wenn die Kommission versucht hätte, schon im Haupttext anzuzeigen, wo und wie dieser Prozess des Umdenkens stattfinden muss, z.B. in den Abschnitten, in denen über Lehrkultur, über die Hochschule als didaktischem Erfahrungsfeld, über die Gestaltung von Lehrarrangements, über die Schulung der Wahrnehmung oder über die Notwendigkeit der Distanzgewinnung gegenüber eingespielten Behandlungs- und Deutungsmustern gesprochen wird.

Ein anderes Beispiel ist der ebenfalls schon genannte KMK-Beschluss vom 26. Oktober 1996 über „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Hier heißt es, dass „Angebote interkultureller Bildung an Hochschulen [...] integraler Bestandteil der Lehrerausbildung“ werden sollen. Dem Kontext ist jedoch zu entnehmen, dass die Verfasser dies als Additum verstehen, als Erweiterung des normalen Angebots, das nun allerdings nicht - wie bisher - nur in einigen Hochschulen, sondern an allen Teil des Curriculums sein soll. Daneben sollen neue Zusatzstudiengänge, z.B. „Zusatzstudiengänge zur Didaktik der Herkunftssprachen in anderssprachiger Umgebung“, geschaffen werden. Die Erwartung, dass der im Beschluss skizzierte Ansatz in dem am 28. Mai 1999 vorgelegten KMK-Papier zur Reform der Lehrerausbildung ausformuliert wird, hat sich nur bedingt erfüllt (Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland 1999). Interkulturelle Pädagogik wird im Haupttext nur *en passant* un-

ter „neue Problemlagen und Herausforderungen“ erwähnt⁶. Ausführlicher geht die Kommission auf diese Frage in einem gesonderten - in sich nicht widerspruchsfreien - Abschnitt ein, bei dessen Lektüre zudem noch der Verdacht aufkommt, dass er nachträglich eingefügt wurde, neben einem anderen zur Europäisierung der Bildung⁷. Im Kern ist das Reformpapier „interkulturfrei“. Die sich aus der Globalisierung ergebenden Veränderungen im Gegenstandsfeld der Erziehungswissenschaft werden nicht als tiefgreifende, die historisch herausgebildeten Normalitätskonstrukte in Frage stellende Veränderungen wahrgenommen. Statt die wissenschaftliche Ausbildung »neu zu denken«, werden schlicht Aufgaben und Lerngegenstände in Anhangpapieren kurz erläutert und dem in seiner national bezogenen Logik unveränderten Korpus hinzugefügt.

Gefordert ist ein »Neudenken« der wissenschaftlichen Ausbildung, mit Betonung auf wissenschaftlich. Wichtige Stichworte werden in den verschiedenen Anhangpapieren durchaus genannt: Erwerb von „Grundkenntnissen in der Struktur von Sprache“, Mehrperspektivität in Zusammenhang mit „Reflexion auf vielfach unbefragt als gemeinsam angesehene und fälschlicherweise als universell gesetzte Denkfiguren“, Kenntnisse fremder Bildungssysteme und der der Strategien von Aus-/Einschluss (Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland 1999, S. 66); „Neudenken der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildung“, fordert die NRW-Kommission zur Reform der Lehrerbildung. „Herauszubilden wäre in den Fachdisziplinen, in den fachdidaktischen Veranstaltungen und im erziehungswissenschaftlichen Studium, welche Strategien, Denk-, Handlungs- und Entscheidungsmuster historisch herausgebildet worden sind, um die kulturelle und soziale Integration der nachwachsenden Generation zu sichern, wie und wo diese Strategien und Muster heute noch - zumindest in Teilen - aktuell sind und ob bzw. wie sie die Realisierung des Rechts auf Bildung eines jeden Kindes ungeachtet seiner sprachlichen, sozialen, nationalen usw. Herkunft hindern, wie sie zugleich bestimmte Vorstellungen von »eigen« und »fremd« vermitteln, die u.a. auch für die positive Auseinandersetzung mit dem größeren Bezugsrahmen »Europa« und »Eine Welt« im Kontext der individuellen wie kollektiven Identitätsarbeit hinderlich sind“ (Lehrerinnen und Lehrer für das »Haus des Lernens« 1996, S. 114).

Bleibt abzuwarten, ob die Länder bei der Umsetzung der KMK-Empfehlungen an diesen Hinweisen anknüpfen und interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe zumindest in das zu erstellende Basiscurriculum hinein formulieren und versuchen, Ansatzpunkte zu identifizieren, von denen aus die

6 Dies geschieht in Form von Kulturalisierungen: Zum einen ist die Rede vom gesellschaftlich-kulturellen Wandlungsprozess (mit ‚gesellschaftlich‘ sind politische und ökonomische Veränderungen, mit ‚kulturell‘ die zunehmende „Heterogenität der Lebensformen, Kulturen und Religionen“ gemeint – wie immer dies auch zu verstehen ist). Pluralisierung wird in Zusammenhang mit Lebens- und Familienformen angesprochen und Multikulturalität wird in einem Klammereinschub genannt, in Zusammenhang mit der Bemerkung, dass das Bildungswesen vor neuen Aufgaben stehe und tradierte Selbstverständnisse herausgefordert seien durch gesellschaftlich (politisch, ökonomisch) erzeugte Problemlagen (Gewalt, Ökologie, Multikulturalität, Arbeitslosigkeit, Geschlechterverhältnis). Zwar ist davon die Rede, dass Schule neu gedacht werden müsse, aber es läuft auf die Hinzufügung neuer Aufgaben einerseits und der Abwehr von zuviel neuen Aufgaben andererseits hinaus, mit der - letztlich immer zu Recht ausgesprochenen - Warnung, dass „Schule und Lehrerberuf nicht zu einem universell beanspruchten Instrument der Vorbereitung auf Modernisierung wie auch des Ausgleichens von individuellen und gesellschaftlichen Folgeschäden sich beschleunigender Modernisierung werden“ dürfen (S. 32).

7 Das sind die Abschnitte „3.8 Interkulturelles Lernen in der Lehrerbildung“ (S. 65f.) und „3.9 Europaorientierung von Schule und Lehrerbildung“ (S. 66f.).

bisher gegebene universalistisch eingekleidete nationalstaatliche Perspektive in Frage gestellt werden kann. Sicher - kein leichtes Unterfangen.

Wie könnte eine wissenschaftliche Ausbildung für die europäische Einwanderungsgesellschaft aussehen? Was müsste geschehen, um die Lehrerbildung unter interkultureller und europäischer Perspektive neu denken und gestalten zu können? Wie könnte man verfahren, um - statt der bisherigen Lehrerbildung das eine und/oder andere Neue hinzuzufügen und Altes zu streichen - die Strukturen und Gegenstände der Lehrerbildung im Hinblick auf die gegebene Pluralität zu überprüfen und unter dieser Perspektive neu zu strukturieren. Eine Möglichkeit könnte darin bestehen, den historisch-genetischen Ansatz quer durch das Curriculum zu stärken und die wissenschaftliche Auseinandersetzung der zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen entlang der Frage zu strukturieren, welchen Kräftekonstellationen und Denkfiguren sich die bisherigen Strukturen der Lehrerbildung bzw. der Pädagogenausbildung verdanken, warum Differenzen als Defizite oder Sonderprobleme übersetzt wurden (und werden), für die dann nur Teile der Lehrerschaft bzw. der Pädagogenschaft »zuständig« sind oder warum Differenzen dethematisiert wurden bzw. werden, mit der Folge, dass sie nicht als Gegenstand der Ausbildung für alle Lehrer definiert wurden (und noch werden). Untersuchungen, die bei der Beantwortung dieser Fragen helfen können, liegen vor: aus der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, der Interkulturellen Pädagogik, der Forschung zu Chancen(un)gleichheit oder der Integrativen Pädagogik. Allerdings meiner Kenntnis nach existiert keine Studie, die die Geschichte der Ausbildung für pädagogische Berufe und speziell die Geschichte der Lehrer- und Lehrerinnenbildung im Hinblick auf den Umgang mit Pluralität und dem Verhältnis von Gleichheit und Differenz direkt befragt hätte.

Wie dies aussehen könnte, soll abschließend am Beispiel von Einsprachigkeit grob skizziert werden: Im Zuge der Herausbildung der staatlichen Pflichtschule in Europa und der langen Geschichte der Durchsetzung der Schulpflicht für die jeweiligen Landeskinder ist auch zugleich die Einsprachigkeit der Schule, ihrer Schülerschaft und der Lehrerinnen und Lehrer als »normal« gesetzt worden: Die staatliche Schule sprach und spricht die als Staatssprache gesetzte Sprache, die Amtssprache - die Muttersprache des Vaterlandes.⁸

Dementsprechend ist die Lehrerbildung ausgerichtet worden: Zur Grundqualifikation aller Lehrerinnen und Lehrer gehört die Beherrschung der Staatssprache. Für die anderen Sprachen, sofern sie als bildungsrelevant anerkannt sind, sind Spezialisten – Fremdsprachenlehrer – zuständig, nicht aber die »Normal«-Lehrerin bzw. der »Normal«-Lehrer. Zur Durchsetzung der Einsprachigkeit und der damit verbundenen nationalen Perspektive quer durch die Fächer waren hingegen alle Lehrerinnen und Lehrer aufgefordert, jede Stunde auch als deutsche (Sprach-) Stunde zu gestalten⁹, so dass das Normalitätskonstrukt: ein Mensch - eine Sprache, ein Volk – eine Sprache, ein Territorium/Staat - eine Sprache wie eine Naturgegebenheit erscheinen konnte, und zweisprachige Schüler und Schülerinnen bzw. Schüler mit nichtdeutschem sprachlichen Hintergrund entweder als abweichend wahrgenommen wurden, oder als »sprachlich-defizitär«; selten waren die Fälle, in denen Zweisprachigkeit posi-

8 Vgl. hierzu die Ergebnisse der im Rahmen des DFG-Forschungsschwerpunktprogramms „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung - FABER“ durchgeführten Projekte, z.B. Gogolin 1994, Krüger-Potratz u.a. 1998.

9 Hierzu gibt es eine Reihe von Erlassen; vgl. auch die Anstrengungen unter dem Stichwort »Deutschkunde« nach dem Ersten Weltkrieg.

tiv konnotiert war, als zusätzliche Fähigkeit.¹⁰

Lehrerbildung neu denken hieße, vor dem Hintergrund dieser Geschichte, die Befähigung zum Umgang mit sprachlicher Differenz, mit Zwei- und Mehrsprachigkeit als eine von allen Lehrerinnen und Lehrer in der Erstausbildung zu erwerbende Grundqualifikation zu definieren und die Ausbildung entsprechend neu zu strukturieren. Um kein Missverständnis aufkommen zu lassen: gedacht ist an den Erwerb von Kenntnissen hinsichtlich der Geschichte und Struktur von Sprache/Sprachen und an den Erwerb von Strategien, um sich in mehrsprachige Situationen bewegen zu können. Nicht gemeint ist, dass nun alle Lehrkräfte mehrere Sprachen lernen sollten (obwohl eine Erweiterung der Sprachkenntnisse nicht schaden könnte), und es bedeutet auch nicht, dass Deutsch als Unterrichtssprache abgeschafft werden soll. Sondern es geht um die Aufbrechung des Normalitätskonstrukts Einsprachigkeit¹¹ und um eine Einstellungsveränderung gegenüber Mehrsprachigkeit einschließlich des Erlernens von Strategien, um Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen gemeinsam unterrichten zu können.

Umgang mit sprachlicher Pluralität wäre *ein* Moment des Perspektivwechsels, ein weiterer wird in der Literatur mit Dezentrierung und Mehrperspektivität beschrieben. Wiederum geht es zum einen um die Aufbrechung der nationalen, monokulturellen Perspektive, wie sie im Zuge des Auf- und Ausbaus des Schulwesens in die Strukturen der Schule als Institution des Staates eingeschrieben worden ist: über die Inhalte und die Organisation des Unterrichts, aber auch über die didaktischen Ansätze und Methoden. Dieses Problem wäre - ebenso wie das der Sprache(n) - von allen an der Lehrerbildung beteiligten Fächern einschließlich ihrer Fachdidaktiken zu bearbeiten. Zum zweiten geht es um eine andere Haltung in der Frage, was als richtig und was als falsch zu gelten hat, wann es nur eine und wann es mehrere Lösungen eines Problems geben kann und um die Einsicht in die schlichte Tatsache, dass Lösungen vielfach »nur« Lösungen auf Zeit sind. Mehrperspektivität, um nicht als Beliebigkeit missverstanden zu werden, muss allerdings stets auf eine sorgfältig wahrzunehmende Praxis bezogen werden.

Literatur

Antwortschreiben des MSWFW vom 19.08.1999, Prof. Dr. Poelchau an Prof. Dr. M. Krüger-Potratz, Universität Münster.

Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster 1994

Krüger-Potratz, Marianne, Dirk Jasper & Ferdinande Knabe: »Fremdsprachige Volksteile« und deutsche Schule. Schulpolitik für die Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik - ein Quellen- und Arbeitsbuch. (= Interkulturelle Bildungsforschung, 3). Münster u.a.: Waxmann 1998

LAGA Februar 2000: Landesarbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte (LAGA): Integration konkret: Die Schulerfolge von Migranten verbessern! Düsseldorf o.D. [Februar 2000]

10 Vgl. z.B. Kap. 2 in: Krüger-Potratz u.a. 1998.

11 Immer wieder werden auch durch die Presse Fälle bekannt, in denen Lehrkräfte oder Schulleiter Schülerinnen und Schülern verbieten, sich - z. B. auf dem Schulhof - in ihrer Erstsprache zu unterhalten.

-
- Landtag NRW, 12. Wahlperiode, Drucksache 12/4767: Antrag der Fraktion der SPD und der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen vom 13.03.2000 und vom 23.03.2000 "Interkulturelle Bildung und Erziehung in Nordrhein-Westfalen" (Typoskript)
- Lehrerinnen und Lehrer für das »Haus des Lernens«. Abschlußbericht der Sachverständigenkommission »Lehrerbildung«. In: Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Lande Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf. Analysen und Empfehlungen zum Übergang Schule - Hochschule, zur Lehrerbildung, zur Ingenieurausbildung. Neuwied u.a. 1996, S. 59-119.
- Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Bonn 1999 (Typoskript). [Inzwischen liegt der Text in Buchform (hrsg. von E. Terhart im Beltz-Verlag) vor.]
- Puskeppeleit, Jürgen & Krüger-Potratz, Marianne: Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher 1950 bis 1999. (Interkulturelle Studien, 31 und 32) Münster: Arbeitsstelle interkulturelle Pädagogik 1999, 2 Bde.